

## 地方政府推動校訂課程策略與實踐之反思

蘇偉智

國立臺灣師範大學課程與教學研究所博士候選人

張素貞

國立臺灣師範大學師資培育學院退休副教授

### 一、前言

學校本位課程發展如同草根式的民主運動，是一項勞力密集的事業（Eggleston, 1980），不只牽涉於校內行政體系與課程教學體系的投入，更是涉及了社區家長以及學生的參與學校的課程發展。就十二年國教課綱中學校本位課程包含部定課程及校訂課程，也代表著學校的課程發展不僅是要依循國校課程綱要的內容進行規劃，更要主動找尋及分析學校所擁有的資源人力，結合成夥伴關係規劃屬於學校自己的課程內容，從設計、實施及檢視成效並進行評鑑如此脈絡化地規劃課程。

十二年國教課綱中將過去的彈性學習時間提升為校訂課程之層次，將學校的課程發展系統化，對於學校端而言實踐的歷程，需要專業人力的共同投入以及資源的妥適配置。因此校訂課程之落實過程，同時主要面臨兩個情況，一、校訂課程發展與在地文化環境有高度關係，學校人員如何將課程發展元素與在地文化環境進行連結，二、課程發展過程中又需要面臨多元政策的介入，導致學校課程發展已不易又要促使教師重新調整發展歷程。爰此本文析論校訂課程之理念、功能與設計，並以臺中市校訂課程的推動策略與創新應用為例，提供其實踐的歷程與反思，期能供地方穩健及深化中小課程教學專業知能及內涵之參考。

### 二、校訂課程的理念、功能與設計

十二年國教課程不僅注重知識的傳授，更強調學生的素養學習，包括批判性思維、問題解決能力及互動合作、行動實踐的能力等，將部定課程與校訂課程進行統整並在生活情境中實踐。

#### （一）校訂課程的理念

校訂課程的設計理念主要是偏重歷程模式（Process model）及情境模式（Situation model）。「歷程模式」的課程設計，強調的是教育的方式與教學過程，而不是教育的內容，且重視學習者的主動學習與教師的專業思考。以學習為中心，此課程包含六個教育宗旨：引發學生發問的過程、教導學生研究的方法、協助學生發現運用第一手資料的能力、引導教室內討論的進行、視探索為正當的活動、鼓勵學生反省自己的經驗。「情境模式」課程設計根源於文化分析（cultural

analysis)，又稱「文化分析模式」，其基本假定是以個別的學校及其教師作為課程發展的焦點，亦即「學校本位課程發展」(school-based curriculum development)，乃是促進學校真正改變的最有效方法（黃光雄、蔡清田，2017）。

## （二）校訂課程的功能

校訂課程並沒有共同教科書，學校應安排具備專長的教師授課，列為教師授課節數，教師上課得要發展課程、自編教材、設計教學方式，及提供學生用來自主學習、反思，而由於是正式課程須納入學習評量範疇，學校發展及實施校訂課程，得要掌握專業性及適法性。校訂課程由學校安排，以形塑學校教育願景、發展學校特色及強化學生適性發展，有助於發展學校學生的興趣、引導引導高層次的思考。整體而言有五項功能：(1)跨領域/科學習與實踐導向、(2)強化地方特色與文化的學習、(3)強調學生核心素養的培養、(4)強調學生個人化及自主學習、(5)回應學校願景展現課程設計理念。

## （三）校訂課程的設計

校訂課程之特徵除依一般課程設計之要素之外，需考量類別及不同於部定課程的特性，以國中小在彈性學習課程補充說明特別強調「跨域」，在高中階段的校訂必修，則是以專題、跨領域/科目統整、實作（實驗）、探索體驗或為特殊需求者設計等課程類型為主，前述所論及的跨域或跨領域/科目對教學現場教師的課程發展專業確實是一項挑戰。葉興華（2019）則指出「跨領域或科目協同教學設計」其實就是九年一貫課程所重視的「統整課程」，而「統整課程」在課程發展與設計的過程中，所關注的重點乃在其課程組織的方式。故「統整課程」與「跨領域或科目協同教學設計」實為一體兩面，但要實際應用在校訂課程設計上，實有再增能的必要性，也因此十二年國教課綱政策的落實，將專業增能列為重要配套。

## 三、校訂課程實踐的反思

### （一）如何做到不為跨而跨

校訂課程所強調的核心概念無非是需要跨領域課程設計與實施，而且也相當依賴學校教師的投入，且許多學校都會將原本九年一貫的課程表面上進行調整，但是實質上卻看不到課程化的方式。跨領域統整課程分為多學科、跨學科與超學科，最理想的是超學科跨領域課程，但是實務上期待教師可以共同發展課程，首先需要的不是專業意識的導入，更需要的是動機的導引，當引起教師共同發展的動機才可以持續進行的可能，因此跨領域統整課程的類型，可視為學校發展跨領

域課程的進程，從一開始召集教師發揮各自學科的專長依據主題建置課程，共備一段時間之後再讓教師自行發現學科與學科之間的概念及可相互應用的知識與技術，最後在以真實世界的問題成為課程的發展主軸，才能夠使教師不為跨域而拼湊出無異於學生學習的課程內容。

## （二）對學生學習具真實的重要性嗎

學校文化的形成不單只是校長與教師以及所處的地區，更重要的是師生互動的相互理解歷程也會成為學校文化的一部份。不過每次談到學生的經驗課程，通常都是被忽視的區塊，因為學生在學校的學習幾乎都是被安排好的情況，學生只能被動地接受學校裡的一切。但是應該要去思考的，教育的主體永遠都是學生，校訂課程的發展更是需要擴展學生的學習潛能去發現自己的意義，學生詮釋課程的歷程其實都會與自己所處的社會文化以及階級而不同，甚至會在科目與科目之間排優劣順序，並默默地決定自己未來的發展方向。當政府及學校主管機關的教育局處不斷利用許多政策與計畫促使學校落實校訂課程，除了思考各個角色之間對於課程落實的理解，同時也需要思考學生在學校所受的校訂課程是否可以促使學生成為文化與意義的創造者，並讓課程產生一個互動的生態關係。

## （三）教師教學校訂課程已具備能力嗎

校訂課程從無到有的途徑相當多元，可能是教師之間共同研發，也可能是學校行政人員主導規劃，惟教師上校訂課程所應具備的多元思維是需要不斷地更新，而且是需要因應學生的學習情況做調整，而教學是否有效通常都會透過評量方式的操作進行了解。但是在實務上教師進行校訂課程評量的操作方式僅於期末給一個分數，評量方式只是繳交成果的虛應，甚至早已成為某單一領域課程的延伸，與校訂課程強調學生多元展能的精神相異，多元評量有其不同評量方式的關注重點，而且評量在教學實踐的設置也會使學生學習產生不同的意義，亦即促進學習的評量（assessment for learning）、學習成果的評量（assessment of learning）、評量即學習（assessment as learning），當教師在教學及評量歷程當中發現到學生的差異性，才可以使校訂課程的意義得以彰顯。

## 四、臺中政府教育局的引領與落實

校訂課程設計是教師專業的一環，學校的課程發展委員會則是備查實施的專業組織，而學校的行政提供支持將是重要的助力。中央推動十二年國教課綱政策，地方的銜接與轉化相當關鍵，如何引領、倡導而致學校落實，特別舉例臺中市政府教育局的實踐歷程分析如下：

### （一）地方教育局端與學校人才組成核心推動團隊

臺中市的學校類型眾多，每個區域之間都有不同發展背景而形塑出不同的校訂課程的特色以及發展方向，並且在十二年國教課綱落實以來，校訂課程從過去的彈性學習時間進一步的課程化為學校的校訂課程，學校端在資源的調度、人員的安排、教師專業發展計畫的規劃等實務面向需要處理的事項相當龐雜，更需要專業人才的協助與引導。國教署於 109 學年度辦理「在地培力／協力同行」計畫，請臺中市薦送 9 位課程教學的專業講師進行培訓，完訓人員再召集在地專業人才組成 12 人核心團隊，局端與核心團隊共同規劃臺中市校訂課程發展的整體計畫，將政策語言轉化成學校現場可落實之行動。

區域特性背後代表著不同的文化及語言，並且影響著國中小學校的課程教學發展，更需要在地專業人才的將政策語言轉譯成學校課程領導者可理解的語言。因此為擴散核心講師之量能，自 110 至 111 學年度，局端規劃由核心講師擔任講師，將當時在國教署的培訓課程調整成臺中脈絡的課程內容，並召集對課程教學具專業度的在地人才進行資格審查、錄取並加入培訓，完訓共 60 位的在地講師團隊。另外同時依照各區校數、區域特性將國中劃分為四區及國小十區，並依照講師所屬學校的區域擔任在地講師的協助與陪伴，在既有的互動關係的基礎上，導入建立專業思維的方法，讓學校可以一步一步地找到自己的發展方向。

### （二）定期辦理工作坊促進專業人才與學校現場之對話

在過去因應著國教署的課程教學精進計畫的必辦事項，須辦理學校課程領導人相關增能研習。臺中市每學年辦理課程發展委員會工作坊，參與學員是學校的課程領導人，成員包含校長、教務主任、教學組長以及教師代表，但是有鑑於一學年一次，且在下學期辦理，並且學員關注的焦點僅有新學年度課程計畫表件是否有所調整，缺乏專業思維的建立。因此自 111 學年度，搭配著核心與在地講師的專業量能，規劃三年期的工作坊計畫，並改為每學期辦理，以系統觀的校本課程發展為主題，111 學年度主軸為「確保」，上學期主題：校本課程脈絡、下學期主題：校本課程評鑑；112 學年度主軸為「提升」，上學期主題：跨領域統整探究課程設計、下學期主題：統整性課程評鑑；113 學年度主軸為「優化」，上學期主題：素養導向教學與評量、下學期主題：小系統課程評鑑。上學期主題都是透過學期一開始的學校的教師增能規劃可以與專業內容作連結，因此以「盤點」為主要方向。下學期的主題以「評鑑」的角度做檢視，促使學校課程建立有循環回饋的機制。

### （三）透過工作坊建立課程共學網絡及關係連結

課程的深化著重「實踐」，涉及言語論述、行事作為以及關係經營，將永續實踐的方式轉化成課發會工作坊計畫的階段性目標。在實務中，國中與國小的學校分為所形塑出來的教育人員特質都不同，但是工作坊簡報的共備過程中，國中與國小夥伴共同討論，透過簡報內容連結國中與國小，而在操作方式則因應學員特質適時調整，同時達到同中求異、異中求同。

學校現場的課程領導人都會有人員更迭的情況，會造成學校課程教學發展無法具有連續性，會使得初任教務工作短時間內無法找尋方向，因此參與工作坊的學員都會包含各種資歷的教務同仁，除了主題增能、實作互動之外，需搭配學校校本課程發展之分享，使初任人員可以進行模範學習以及吸收資深人員的實務經驗。講師具有課程教學專業的敏感度以及夥伴關係之建立，也可以適時引導資深教務人員之對初任者做分享建議，使初任者面臨現實問題可以獲得解決方法，並帶入專業工具及方法使課程能夠生根。而每學年學校須提交的課程計畫表件是各校關注的重點，當中內容的格式及項目，都是隨著工作坊的主題進行調整及深化，使學校可以了解課程計畫調整的原因，並在工作坊的共學中找到可操作的行動。

### （四）創新研發操作工具重新定義課程評鑑

校訂課程發展的歷程中，「課程評鑑」的環節較受忽視，過去對於評鑑的操作會落於資料的堆積而造成負擔。但是評鑑當中最重要意義在於檢視、分析、回饋，所以課程的基本層面：設計、實施及成效，都是原本存在於學校課程教學組織的運作歷程，因此找回評鑑意識也是校本課程領導講師所要協助學校現場的任務。為縮短學校對於課程評鑑的距離，講師們研發「課程評鑑桌遊」牌卡，其基本元素為學校願景、課程主軸、核心素養、課程目標、教學重點、素養導向教學、評鑑等七向度，以及許願卡（學校背景），並且搭配遊戲規則之設計，使學員在挑選牌卡跟說明牌卡之間的連結可以思考其邏輯性及可行性。讓學習者在不同的背景所面臨的問題，透過課程元素的組合集結想法提供解決策略，並搭配學員在學校所屬的課程教學組織進行課程檢視，建立課程領導人的課程與評鑑的思維。

## 五、結語

學校實施校訂課程與學校組織氣氛及在地文化有高度的關係，且國民教育階段相關政策的落實，有賴於各地方政府高度的支持與引導，因此地方層級的課程領導之專業度更形重要，需要意義驅動校訂課程的價值，且不斷在中央政策與學校現場之間進行轉譯與溝通，因此地方性的教育專業人才之建立與培育即為校訂課程落實之首要策略，以成為政策落地的關鍵的中介者。

### 參考文獻

- 黃光雄、蔡清田（2017）。*課程發展與設計新論*。臺北：五南。
- 葉興華（2019年1月21日）。*跨領域或科目之協同教學設計的概念*。選修【跨領域或科目之協同教學設計－106年度】檔案。取自 <https://cirn.moe.edu.tw/WebFile/index.aspx?sid=1172&mid=9302>
- Eggleston, J. (1980). (Ed.), *School-based curriculum development in Britain: A collection of case studies*. London: Routledge and Kegan Paul.

